

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN ADOLESCENTES A PARTIR DE SUS INTERESES Y PREOCUPACIONES

Teaching philosophy in adolescents based on their interests and concerns

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO*

Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México

jnava@cucea.udg.mx

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2050-1251>

Resumen

Este trabajo parte del interés por encontrar estrategias didácticas para propiciar la disquisición filosófica en las y los adolescentes desde el marco de sus propias motivaciones. Partimos de suponer que, a partir de sus preocupaciones, los razonamientos del estudiantado tiene un claro matiz filosófico. El objetivo es explorar las preguntas ordinarias que estos jóvenes tienen sobre las rarezas del mundo, y sobre sí mismos, como la base necesaria para construir un proyecto de enseñanza de la filosofía que se configure desde su propia voz. El ejercicio se realizó con jóvenes de cinco escuelas preparatorias en la ciudad de Guadalajara, México, para lo cual utilizamos como herramienta el arte de la deliberación, porque pone en juego el razonamiento y la palabra. Después de deliberar con los y las estudiantes encontramos que sus inquietudes se relacionan con su proyecto de vida, sus identidades, la sexualidad, la inseguridad, entre otras cosas; es decir, asuntos polémicos para practicar con las y los adolescentes el arte del pensar. Asimismo, a partir de los temas que les preocupan, creemos que están dadas las condiciones para desarrollar su capacidad retórica y argumentativa. Finalmente, desde sus interrogaciones e interpelaciones, es posible pensar en la construcción de una agenda para la enseñanza de la filosofía en nuestras escuelas, definiendo problemas y temas de interés desde el mundo y de la vida adolescente.

Palabras clave

Adolescente, interés, vida cotidiana, enseñanza, filosofía, pensamiento.

Forma sugerida de citar: Nava-Preciado, José María (2022). Enseñanza de la filosofía en adolescentes a partir de sus intereses y preocupaciones. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 225-248.

* Maestro en filosofía y doctor en educación. Profesor titular “C” del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Responsable del Cuerpo Académico: “Adolescentes: Mundo y vida”.

Abstract

This work is based on the interest in finding didactic strategies to promote philosophical disquisition in adolescents from the framework of their own motivations. We start from assuming that, based on their concerns, the students' reasoning has a clear philosophical nuance. The aim is to explore the ordinary questions these young people have about the oddities of the world, and about themselves, as the necessary basis for building a philosophy teaching project that is shaped from their own voice. The exercise was carried out with young people from five preparatory schools in the city of Guadalajara, Mexico, for this we used the art of deliberation as a tool, because it puts reasoning and the word into play. We find that their concerns are related to their life project, their identities, sexuality, insecurity, among other things; that is, controversial issues to practice with adolescents the art of thinking. In addition, we believe, based on the issues that concern them, that the conditions are in place to develop their rhetorical and argumentative capacity. Finally, from their interrogations and interpellations, it is possible to think about the construction of an agenda for the teaching of philosophy in our schools, defining problems and topics of interest from the adolescent's world and life.

Keywords

Adolescent, interest, everyday life, teaching, philosophy, thinking.

226



Introducción

Ferry (2007) argumenta que sin la filosofía no se puede explorar el mundo en que vivimos, entre otras razones porque ella nos brinda instrumentos necesarios para pensar nuestra existencia y someter a la crítica reflexiva las cosas que debemos cambiar para vivir en un mundo más feliz. Dada su relevancia en nuestras vidas, la inquietud de seguirla cultivando, particularmente entre niños y jóvenes, sigue siendo pertinente en la actualidad, de ahí el interés de encontrar estrategias para que las nuevas generaciones se interesen en ella. Parece razonable pensar que, la educación básica es determinante para apasionarse por la filosofía, en virtud de que nuestros niños, niñas y adolescentes poseen un talento natural para elaborar interrogantes acerca del mundo que van descubriendo (Thomson, 2002; Jaspers, 2003). Esta perspectiva no es reciente; ya en 2007 la UNESCO declaraba la importancia de enseñar filosofía en todo nivel educativo, incluido preescolar y primaria, es decir en *la edad del asombro*. Así pues, la UNESCO considera que la niñez y la adolescencia son edades clave para iniciar el arte del pensar; *i.e.*, es ahí cuando inician a tener conciencia del mundo que les rodea y echan a volar su imaginación para elaborar e instaurar un proyecto de vida más ordenado y más iluminado; esa conciencia y esa imaginación se potencializan a través de la reflexión en su sentido filosófico. Sin embargo, en un plano más didáctico, se tendría que determinar con mayor precisión cuáles son las preguntas y los temas de los que nos podemos valer para iniciar una disquisición filosófica con ellos.

De esta manera, sus intereses y motivaciones se convierten en un desafío para el profesorado, y para todos los preocupados en el aprendizaje de la filosofía, generándose un interesante diálogo en relación con el problema de su enseñanza (García & Varguillas, 2015). Al ser sus propios intereses el punto de origen, la enseñanza de nuestra disciplina no puede consistir en mostrarles y explicarles el conjunto de las doctrinas filosóficas históricamente desarrolladas. Por el contrario, como dicen Porta y Flores (2017) la filosofía es una experiencia que debe vivirse; por esta razón, la apuesta por explorar las preguntas ordinarias que niños y adolescentes tienen sobre las rarezas del mundo, y sobre sí mismos, como la base necesaria para construir un proyecto de enseñanza de la filosofía que se configure desde su propia voz. Si en la filosofía las preguntas son más esenciales que las respuestas, como sostiene Jaspers (2003), entonces cabe plantear las siguientes interrogantes como punto de partida en el trabajo ¿Cuáles son las preguntas que, por su naturaleza, son significativas para las y los adolescentes y que al mismo tiempo puedan tener un carácter profundamente filosófico? ¿De qué manera se comprometen con sus creencias y valoraciones? Estas interpelaciones deben ser exploradas a partir de sus propias experiencias, por eso el objetivo de este escrito se aboca a indagar qué tipo de temas, en el contexto actual, resultan de interés para las y los adolescentes, qué cuestionamientos emergen a partir de sus deliberaciones y, asimismo, analizar la radicalidad de sus preocupaciones y sus intereses como una posibilidad para despertar y cultivar en ellos la reflexión filosófica.

Frente a este reto, el objetivo de nuestro trabajo es modesto y debe entenderse como paso previo para pensar, a mediano plazo, en estrategias didácticas para la enseñar a filosofar a las y los adolescentes. Como dice Ferry, “Se trata más bien de hacer posible un descubrimiento espontáneo de las ideas filosóficas” (2007, p. 16) presentes ya, en germen, en el pensamiento de nuestros adolescentes, razón por la que es una edad propicia para el cuestionamiento filosófico (UNESCO, 2009). En consecuencia, como ya se señaló, la idea de rastrear las preguntas que inquietan a las y los adolescentes es que son imprescindibles para la construcción de su pensamiento, de sus creencias y sus valores, *i.e.*, para la formación de su personalidad y la configuración de una ciudadanía “abierta al mundo” (UNESCO, 2011, p. 18) con una clara visión humanista.

Indudablemente, son sus propias preocupaciones las que pueden orientarse hacia el razonamiento filosófico; por ejemplo, cuando intentan justificar algunas de sus creencias sobre los problemas que les rodean y a los que reaccionan en su cotidiano andar por el mundo. De este modo,

cuando los jóvenes tomen conciencia de la naturaleza de sus problemas, *se asombren* de ellos y sus implicaciones, y *se turben* ante las soluciones que la humanidad les ha dado, se daría un paso firme para que descubran a sus semejantes y, al mismo tiempo, razonen sobre las ideas que conviene seguir cultivando y sobre aquellas que deben ser desechadas si dañan al ser humano y a todo ser viviente. En otras palabras, si logramos que en el salón de clases nuestros adolescentes descubran su propia radicalidad, la de los demás y de la vida en general, estaríamos creando en ellos una actitud filosófica. Necesariamente, a partir de sus preocupaciones, el estudiantado instituye una serie de preguntas que tienen un claro matiz de reflexión filosófica. Ese matiz no puede ser ignorado, pues es el fundamento mismo para pensar en estrategias más sistemáticas y pertinentes sobre la enseñanza de la filosofía.

228



Por esta razón, el interés metodológico de dialogar con jóvenes de bachillerato, de darles el uso de la voz como un ejercicio indispensable para desarrollar sus habilidades de reflexión y justificación, mismas que, a su vez, son condiciones necesarias para la toma de decisiones en los asuntos de su mundo. Ahora bien, este trabajo presenta un anclaje tanto teórico como metodológico que sirven de fundamento para apuntar algunos resultados que agrupamos en categorías que arbitrariamente hemos construido, las cuales están interrelacionadas porque los temas de la discusión, además de guardar un orden y una relación entre ellos, estuvieron siempre alrededor de un mismo objeto-tema.

Apunte teórico

Saber preguntar es una cuestión clave en la filosofía; ya en sus orígenes, los pensadores griegos, por ejemplo, Sócrates, le atribuyen un valor fundamental como guía para la búsqueda de la verdad. En ese sentido, Muñoz (2013) considera que las preguntas bien formuladas son una posibilidad de encontrar el conocimiento que albergamos en nuestro interior. A esto se suma la idea de que: “La pregunta filosófica indaga por el sentido filosófico del presente desde el que se formula” (Espinel & Pulido, 2017). Esto significa que el conocimiento tiene su origen en las inquietudes y dudas que generamos en nuestro cotidiano enfrentamiento con nuestro entorno. Así, se puede decir que las preguntas filosóficas no son asunto exclusivo de especialistas que encaran problemas teóricos de alto nivel de abstracción, alejados de la existencia real y cotidiana de las personas. Por el contrario, debemos elaborar *preguntas vivas* (Sané, 2011) relacionadas

con los desafíos del mundo. Como dice Heidegger, “Nos preguntamos, aquí y ahora, para nosotros” (1999, p. 7). Es pues, en nuestra vida presente, diaria, esa que nos asombra y nos deja perplejos, donde se originan las preguntas filosóficas.

Preguntar en la filosofía es una tarea que se extiende hasta los límites del propio agente; *i.e.*, no se agota en una primera respuesta, pues el interrogado no se siente satisfecho con ella: “El interrogar filosófico no satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar” (Cerletti, 2008, p. 24). Esta condición de la pregunta filosófica concita al interrogador a establecer un diálogo con sus pares con el fin de aclarar las dudas que emergen del constante preguntar y re-preguntar sobre los grandes temas: el conocimiento sobre el mundo, la libertad, la identidad, el destino, la justicia, etc. Estas cuestiones, como dice Blackburn (2001), surgen naturalmente en hombres y mujeres.

Por otra parte, la naturaleza de las preguntas en filosofía también nos conduce a examinar si realmente conocemos las cosas que creemos conocer y cuáles son las razones que esgrimimos para sostener esa creencia. Esta tarea, como ya se dijo, fue el núcleo de la vida del ilustre Sócrates, quien convirtió el preguntar en un ejercicio permanente en relación directa con su modo de vivir: “A Sócrates le encantaba poner al descubierto los límites de lo que los demás realmente comprendían, así como cuestionar los postulados sobre los que construía su vida” (Warburton, 2013, p. 8).

Esta idea, por su carácter paradójico, puede ser cuestionada en relación con nuestro trabajo: ¿qué hace que una pregunta se convierta en una interrogante filosófica? Siguiendo a Cerletti (2008), se puede afirmar que es la intencionalidad del interlocutor lo que hace filosófica a una pregunta. ¿Por qué? Porque a través de las preguntas, el agente muestra su compromiso y su interés por encontrar respuestas racionales y justificadas. La pregunta filosófica descubre, *desoculta y desvela* lo que el mundo *es* y lo que *es* el ser humano, como parte del mundo (Heidegger, 1999). Estas intenciones y la inquietud por saber son fuente inagotable, mientras el ser humano siga con vida. De ese manantial queremos beber: partir de los propios intereses de los interlocutores y hacer que descubran que el germen de la filosofía está ya en ellos, en *su actitud*. Esa actitud supone las reglas discursivas formuladas por el docente para la enseñanza de la filosofía, pues de ellas depende, en gran medida, que los y las estudiantes le encuentren significado a los temas que se plantean como objeto de la deliberación.

De lo anterior se desprende la necesidad de cumplir con dos condiciones: que las discusiones y la crítica estén centradas en los problemas actuales que los afectan; y que la terminología usada sea accesible,



particularmente cuando el auditorio está conformado por un grupo de jóvenes aprendices. Al respecto, señala Pombo (2018):

Si la enseñanza, como la escritura, es primordialmente un trabajo en y sobre el lenguaje, es decir, una práctica discursiva, ¿no será forzoso, en esta perspectiva, reconocer que enseñar (filosofía) no es sólo explicitar lo ya pensado sino encontrar la palabra necesaria para pensar aquello que sólo con ella se deja pensar? ¿Qué enseñar (filosofía) no es un momento segundo frente al desarrollo de la elaboración reflexiva? (p.187).

Es importante añadir, que, si bien la filosofía integra en su quehacer tanto las preguntas como el análisis lógico y la argumentación, estos elementos, por su naturaleza abstracta y por el uso de un léxico especializado, pueden llevar a la confusión a los principiantes, más cuando se trata de adolescentes. Por esta razón, reiteramos que la reflexión debe iniciar por los problemas que están a la mano. No olvidemos que, la filosofía tiene una dimensión de acción que vas más allá de ser un ejercicio meramente especulativo como dice Zangaro (2013). De ahí, la sugerencia de partir de sus circunstancias, donde se reproducen prácticas y experiencias vitales, muchas veces mediatizadas por las instituciones, como la misma escuela, por ejemplo. De lo que se trata es de echar mano de herramientas para poder cultivar la meditación filosófica. En este sentido se debe apuntar a una didáctica de la filosofía. Estamos convencidos que la filosofía, como toda disciplina, también invoca a una didáctica para su enseñanza. Revenga (2014) señala que la didáctica en la filosofía tiene una tarea mediadora entre los contenidos de la disciplina y cómo se recrean dichos contenidos en el aula. Este razonamiento nos lleva a destacar que una didáctica aplicada a la filosofía tiene varias tareas: 1) comprender la naturaleza de quienes aprenden, de sus condiciones y su mundo 2) imaginar las mejoras maneras de enseñar la disciplina y para ello se vale de las estrategias más significativas para hacerlo, y 3) conocer el contexto donde se concretiza dicha tarea. Estas tres acciones configuran una pauta metodológica y traducen una reflexión radical sobre la didáctica de la filosofía. Así, cuando abordamos cómo enseñar nuestra disciplina a las y los adolescentes, por ejemplo, es natural que surjan las interrogantes sobre la manera de hacerlo, qué conflictos surgen como esgrime Pablo (2016), sin dejar de reconocer sus intereses, para poder imaginar así una agenda didáctica sobre qué y cómo fomentar la reflexión en las y los jóvenes. ¿Qué se gana con esto? El saldo que podemos obtener, al pretender provocar una actitud filosófica con esta propuesta, es que el razonamiento sobre esas experiencias forme en las y los adolescentes, en



su relación con los demás, su capacidad de deliberación. Así, aquello que les concierne se debe analizar, enriqueciendo el desarrollo de sus ideas y reforzando argumentativamente sus posturas, repercutiendo, en mayor o menor medida, en sus acciones.

En este orden de ideas, Broncano (2019) propone que si queremos enseñar filosofía a los jóvenes debemos escucharlos, con la cláusula adicional de que, para acercar la filosofía a las y los adolescentes, los que estamos en su campo, debemos ir a las instituciones educativas, para encontrarnos con ellos poniendo en juego toda nuestra imaginación. Positivamente, la escuela es un espacio fundamental para las experiencias vitales de los jóvenes; es ahí donde tienen una mayor apertura para ejercitar la virtud del asombro y para interrogar sobre temas y problemas que les interesan.

Apunte metodológico

231



Naturaleza del estudio. Considerando nuestros objetivos, el estudio se encuadra en un paradigma cualitativo. Según los enfoques epistemológicos y metodológicos, este modelo propone cierto grado de flexibilidad en el tratamiento del objeto de investigación (Ragin, 2007), característica adecuada para nuestro trabajo, pues uno de sus propósitos es dar voz a las personas dentro de un contexto determinado. En el enfoque cualitativo, siguiendo a Hernández et al. (2014), la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias mediaciones. Por sus alcances, el estudio es exploratorio porque la información obtenida de la realidad que se investiga es de carácter preliminar, brindando las bases para posteriores estudios o para sugerir afirmaciones o postulados (Strauss & Corbin, 2016). De acuerdo con su naturaleza, el trabajo no responde a criterios representativos, pues la pretensión fue privilegiar el diálogo con grupos pequeños de participantes sobre sus preocupaciones, ideas e intereses sobre el mundo que habitan. Por otro lado, debemos reconocer que las inquietudes de estos participantes están mediadas por el contexto donde transitan. Esto implica la posibilidad de que las preocupaciones de jóvenes pertenecientes a escenarios urbanos no coincidan con las inquietudes de jóvenes de otros contextos, por ejemplo, el rural o el indígena.

Personas. En la investigación cualitativa las decisiones de muestreo van dirigidas a personas o grupos que prometen mayores ideas e información relevante (Maxwell, 2019). Desde esta perspectiva epistemológica, nuestra investigación se centra en adolescentes que cursan la prepara-



toria en la ciudad de Guadalajara, México. El punto de partida es que, la escuela preparatoria es un espacio de socialización donde las y los jóvenes aprenden a convivir con los pares, ponen en juego sus convicciones y comparten su forma de ver el mundo y la vida. Asimismo, de acuerdo con Piaget (1990) a esta edad es cuando las y los adolescentes examinan con firmeza los modelos éticos y surgen las preguntas sobre las reglas y creencias. Por otra parte, en este nivel educativo es donde se inicia, en nuestro país, con reflexiones sobre temas filosóficos relacionados con la ciudadanía de jóvenes y su propio conocimiento; igualmente, se abordan disquisiciones éticas sobre los principales problemas sociales que sacuden a la sociedad. Además, las discusiones de carácter filosófico tienen un especial acento en esta edad, porque en el salón de clases diariamente recogen y deliberan sobre los diferentes problemas que les interesan y con base en ellos asumen y practican una serie de normas, ideas y valores y examinan lo que pasa a su alrededor. Verdad es también que están invitados a ser los pensadores y actores de la situación actual con la mirada hacia el futuro (Goucha, 2011). Por esta razón, el bachillerato se convierte en el espacio ideal para deliberar de manera razonada y cumplir con los objetivos de la investigación. El trabajo se realizó *in situ* con estudiantes del primer semestre de cinco preparatorias; se conformaron cinco grupos deliberativos, conformados por ocho adolescentes, cuatro hombres y cuatro mujeres.

Técnica de trabajo. El arte de la buena deliberación, sabiamente propuesto por Aristóteles (2012), fue la *τέχνη* ejercitada para emprender el diálogo con los adolescentes. La deliberación pone en juego, de forma relacionada, dos capacidades centrales en la condición humana: la razón y la palabra. Si pensamos con las palabras, como dice Berlín (1993), entonces el examen de las palabras es al mismo tiempo el examen de nuestro pensamiento. Efectivamente, de las palabras dependen nuestros pensamientos, el cómo y por qué los expresamos: *i.e.*, las palabras materializan nuestro pensamiento, nuestras intenciones y nuestros sentires. Esa relación pensamiento-palabra se ejercita como núcleo de la deliberación siempre considerando dos aspectos básicos: el reconocimiento intersubjetivo de las diferentes posiciones de los participantes y las situaciones concretas que ameritan la toma de decisiones para accionar en el mundo. Como vehículo de la discusión filosófica, la deliberación permite al estudiantado reconocer que sus posturas deben ser soportadas por razones. Entre ellos puede surgir el acuerdo o el desacuerdo sobre sus creencias en torno a temas problemáticos surgidos de su cotidianidad, pero esa deliberación los lleva a descubrir que tan comprometidos están con sus posturas, al

mismo tiempo que valoran las diferentes posibilidades de pensar sobre los mismos tópicos. Esta es precisamente una de las tareas involucradas en la práctica de la filosofía: la determinación sobre qué tan responsables somos con nuestras actitudes hacia el conocimiento (Thomson, 2002).

En este caso, la producción de conocimiento no se basó en discutir con nuestros entrevistados las diversas corrientes filosóficas, tal como se hace en las universidades, sino que partimos de sus propias circunstancias, de lo que los desgarró y preocupa, de su ser mismo. Este arranque permitió des-ocultar aquellos temas que para estos agentes despiertan el interés, la curiosidad, la conmoción y la inquietud por ser debatidos de manera más amplia y profunda. Al inicio, nuestras interrogantes tuvieron un carácter general, pero en el desarrollo de las deliberaciones surgieron paulatinamente preguntas que buscaban ahondar en los tópicos y que, de manera natural, se fueron empalmando con las preguntas iniciales. El carácter genérico de las preguntas tenía la intención de que ellas y ellos empezaran a hurgar en su mente para ser el detonante de las deliberaciones y dudas sobre los temas subsecuentes.

De sus narrativas se recuperan aquellas *ideas fuerza* que son constantes entre los participantes, y en las que coinciden; a partir de ahí se derivan ideas de carácter secundario, pero fuertemente vinculadas a las primeras. Así, del análisis de la información producida en las deliberaciones fue posible rastrear tres grandes categorías que, operativamente, sintetizan sus intereses: el proyecto de vida, la sexualidad y la identidad. De estas tres se derivan las siguientes subcategorías: el futuro, el amor, la muerte, la vida y las normas sociales. Como se podrá observar, estos temas bordean diferentes dimensiones cognoscitivas: la ética, la estética y, en algunos casos, la propia epistemología. Esta condición fronteriza, por supuesto, no implica necesariamente esperar la buena respuesta (Tozzi, 2011). En el *corpus* de las narrativas que ilustran los resultados se mezclan las diferentes categorías y subcategorías, con la intención de enfatizar la elocuencia con que los y las adolescentes expresan su pasión sobre el tema. Conviene aclarar que, por cuestiones de espacio, en el presente trabajo solo recuperamos algunas de ellas.

Los resultados deben ser vistos con mucha cautela pues surgen de las discusiones realizadas con tan solo cinco grupos deliberativos. Así, dependen de la subjetividad de un pequeño grupo de entrevistados y de las mediaciones que particularmente hacemos de sus cargas valorativas, es decir, los alcances de nuestro estudio tienen como límite nuestra propia interpretación. Esta doble limitación técnica explicaría el carácter fragmentario de la presentación de los resultados que enseguida exponemos.



Resultados

Intereses y preocupaciones adolescentes

En relación con el mundo interior	En relación con el mundo exterior
<p><i>-Proyecto de vida:</i> Preguntas sobre el futuro La felicidad La muerte</p> <p><i>-Identidad:</i> Saber de acerca de sí mismo, Preguntas sobre su yo La amistad</p> <p><i>-Sexualidad:</i> El conocimiento del cuerpo La protección en las relaciones sexuales El advenimiento del amor</p>	<p><i>-Inseguridad:</i> Cuidado de sí mismos Violencias en sus diversas formas y manifestaciones Disolución de valores</p> <p><i>-Cuidado del medioambiente:</i> La importancia de la naturaleza Los derechos de los animales</p> <p><i>-La tecnología:</i> Verdad y falsedad de la información en la Internet Las amistades en las redes sociales</p>

234



El proyecto de vida. En primer término, uno de los temas que ponen al descubierto los intereses de las y los adolescentes se relaciona con la idea de trazar una ruta de vida que les permita ir construyendo su existencia, así como las vías que consideran adecuadas para hacerlo ¿En qué radica la importancia que ellas y ellos le adjudican al proyecto de vida? ¿Qué significados le atribuyen? Examinemos algunos de sus juicios:

E: Hay temas que les preocupan a los adolescentes ¿Qué temas serían estos?

M1: La preparación para el futuro, porque muchas veces te dicen, tú sola vas a decidir y es tu problema; porque uno se pregunta ¿qué voy a estudiar? Deberían enseñarnos en la prepa a pensar cómo me voy a desarrollar en el futuro. A nosotros solo nos preparan con las materias y ya de ahí tú decides qué vas a estudiar, pero no sabes muy bien qué es lo más conveniente, en cuáles carreras te puedes meter, cuáles te pueden ayudar, en cuáles te puedes desarrollar más. Como dijo mi compañera, “desarrollar nuestra creatividad”.

E: ¿Están hablando de un plan o proyecto de vida?

M1: Sí, también. Como yo digo, conocernos más para saber en qué somos buenos; como un perfil psicológico, para saber nosotros qué nos gusta y qué no, e irnos dirigiendo a un plan de vida.

E: ¿Por qué el plan de vida es tan importante para un adolescente?

M2: Porque ahorita no sabemos qué es lo que queremos tener de grandes; ahorita tenemos sueños como querer ser estrellas de pop, o querer ser de los cantantes del mundo, ser artistas o deportistas, pero tal vez en

un futuro eso ya no esté de moda, o ya no esté chido y ya no nos beneficie. Porque ahorita estamos a las tendencias y no podemos saber las tendencias que vengan en el futuro.

E: ¿Por allá?

H2: Pues, más que nada, porque es lo que harás a futuro, de lo que te vas a encargar toda la vida, es lo que harás día con día y, si no escoges bien, puede resultar trágico y a la vez aburrido, porque técnicamente en todo tu futuro lo estarás así.

E: Entonces el plan de vida de alguna manera está ligado con el futuro, pero ¿por qué se deben preocupar por el futuro?

H4: Pues porque es ver más allá, como dijo mi compañero, a lo que te vas a dedicar, y no es lo mismo que te dediques a algo por obligación a que lo hagas con gusto (Grupo. deliberativo 4).

En otro de los grupos las disquisiciones tienen connotaciones similares:

¿Para que serviría un plan de vida?

H1: Para saber qué es lo que quiero para mí a corto y largo plazo. Entonces, si nos hablaran un poco más del plan de vida en cada uno de nosotros, sería una orientación de qué podemos hacer cuando estemos grandes, en cuestión de nuestra carrera.

M1: Para saber a lo que realmente me quiero dedicar, para saber lo que quiero hacer todos los días sin que me canse. Porque hay muchas personas que eligen una cosa solo por el dinero, sin ver lo mucho que puede afectar, ya que también afecta mentalmente.

H4: Para mejorar como persona

E: ¿A ti?

H2: Para en un futuro poder mantener yo mismo una familia, no depender de alguien más, ser yo mismo, quién quiero ser, vivir como un día quise vivir.

(Gpo. deliberativo 3).

En un tercer grupo el discernimiento transcurre así:

E: ¿Entonces, ustedes han pensado en cómo se ven en el futuro?

H1: Sí, muchas veces. Pero como le digo, no precisamente puede ser eso. Digo que lo más típico de una persona es verse grande, con dinero y cosas así. Digámoslo así: cosas vanas y mundanas; estaría bien que nos hablaran de algo más allá, cómo te ves como persona ¿te ves feliz? ¿con tu familia o soltero? qué sé yo.

M7: Yo digo que la vida es momentánea y tienes que hacer lo que tú quieras contigo mismo, porque va a llegar un punto en que no vas a poder tomar con seriedad cada decisión que quieras tomar, pero también tratar de ser feliz (Gpo. deliberativo 2).



Al meditar sobre estas posiciones, nos podemos dar cuenta que, cuando refieren al proyecto de vida, los jóvenes de manera natural se abren al mundo, como dice Jaspers (1985): argumentan por qué deben pensar en el futuro y, ante la incertidumbre del presente, están preocupados por lo que están por vivir (Madriz, 2006). La deliberación sobre el proyecto de vida de estos adolescentes se relaciona con actos de previsión de su existencia, con un obrar que constituye un recurso para enfrentar las contingencias de la cotidianidad. Así, detrás de estas preocupaciones, podemos inferir que subyacen preguntas de una curiosidad universal, filosófica: ¿por qué nos interesa tanto el futuro? ¿por qué es tan importante pensar en lo que se está por vivir? ¿por qué la vida es incierta? Las respuestas ensayadas por las y los jóvenes de los cinco grupos deliberativos, con sus diferentes matices, muestran que piensan apasionadamente sobre lo que está por *ser*, por llegar a ser, que reflexionan en torno a un fin al que el deseo apunta (Rodríguez, 2010), expresando a su manera aquel ímpetu socrático del que hablamos y que puede ser resumido como una pasión filosófica por la vida. Es en este escenario donde la escuela debe darse el tiempo suficiente para escucharlos y alentarlos en la edificación de ese proyecto de vida particular que buscan cristalizar en el futuro.

La identidad. La importancia por la configuración de un proyecto de vida llevó a las y los adolescentes a plantearse otra de sus preocupaciones: la identidad personal. Si se piensa en lo que seremos en el futuro, es también natural preguntarse por lo que somos en el presente. La búsqueda de la identidad implica una apertura al mundo, un descubrimiento de sí mismo. Preguntas del tipo “¿quién soy?” y “¿quién eres tú?” son cuestionamientos radicales en el ser humano, por lo que buscar sus respuestas es irrevocable en tanto que de ellas depende construirse a sí mismo. Esto entraña el reconocimiento de los otros, porque es en relación con ellos, con sus cualidades y atributos, que se hace posible reafirmar lo único y lo irrepetible, mediante procesos de aceptación y oposición con lo común y lo repetible. Así, esos otros, que también buscan construirse e insertarse en el mundo a partir de su singularidad, son indispensables. Lo decía Jaspers (1985, p. 22): “Pero yo solo existo en compañía del prójimo; solo, no soy nada”. Sin embargo, sus ideas apelan en lo esencial a un claro interés por conocerse a sí mismos y por la manera en cómo se irá tejiendo su vida:

¿Qué dices que te interesa?

M5: Saber quién soy yo o qué es lo que me caracteriza ante la gente, porque en sí, si generalizas a la mayoría de los estudiantes tienen las mismas características. En ciertas situaciones sí nos parecemos muchísimo, pero

uno de los aspectos más importantes es saber qué me hace especial, cosas que me diferencien exactamente de las personas.

E: ¿O sea, les gustaría que se trataran temas que tienen que ver con su identidad?

M1: Sí, porque, como dice ella, no es lo mismo que te digan: “tú perteneces a ese grupo”, a que te digan: “tú eres así”. Tienes cierta presencia, de cierta forma, en tu persona; porque muchas veces nos llegamos a clasificar como la nerd, el popular, cuando tú eres más cosas, no sólo solo lo que ellos dicen.

(Grupo deliberativo 3).

En otro de los grupos se observan preocupaciones similares:

E: ¿Entonces se han preguntado quiénes son?

M1: Sí.

H2: Sí.

E: ¿Y qué respuestas se han dado?

M3: Creo que nunca se deja de conocer una persona, creo que hay infinitud. En esta edad, más que nada, porque es la edad donde más se tienen dudas, es la edad en la que uno tiene que saber quién va a ser y quién es. Son preguntas muy constantes.

H4: Porque hay algún momento en el que reflexionas y te preguntas por qué existes, el para qué, y cuál es el motivo de esta vida.

E: Los demás...

H2: A nuestra edad, muchos buscamos a alguien para ser igual a él, para identificarnos, y buscamos estereotipos.

E: Pero, estos estereotipos ¿no los atan a seguir un modelo que no responde a sus características?

H3: Sí, por ejemplo, en las películas, cuando el personaje principal es un malote, que atrae a todas las chicas y así, uno que ve ese tipo de películas se ve atraído a ese tipo de estereotipo: ese chico es popular y quiero ser como él.

H4: Mayormente porque ese es uno de los mayores problemas, porque normalmente un adolescente no tiene ideas a futuro, las va ir planteando, y la sociedad a lo que te contagia en ocasiones es robar, drogas, problemas, violencia, y eso causa problemas tanto de autoestima como de identidad (Grupo deliberativo 1).

El interés en estos jóvenes por la construcción de sus identidades, por saber quiénes son y en qué son diferentes a sus pares, no está más allá de la búsqueda de cualquier joven por ocuparse de sí mismo, por aclarar su condición de ser individual y único. Lo humano, como sostiene Quaknin (2006), está en la personalidad singular. Análogamente, el contacto consigo mismo es un primer paso para el diálogo con ese otro



que tiene atributos e intereses comunes; reconociendo tales cualidades, cada adolescente está preocupado por definirse y verse a sí mismo, por modelar tanto su carácter como su cuerpo, lo que Williams (2013) llama *la relación uno a uno*.

Sexualidad. En las disquisiciones sobre los diversos temas afloró uno que guarda especial interés para ambos géneros debido tanto a razones biológicas como sociales: la sexualidad. Este tema no puede ser desvinculado de los dos anteriores; porque advertimos que, conforme se delibera sobre una preocupación, emergen de ella nuevas interrogantes, subordinándose así unas a otras. De este modo, como elemento central del proyecto de vida aflora la idea de relacionarse sentimentalmente con alguien en el futuro. Además, pensar en la identidad implica también pensar en el cuerpo, puesto que el propio cuerpo, como afirma Williams (2013), es una condición necesaria de la identidad personal. Se trata pues de analizar cómo se van conectando los intereses de estos adolescentes en tópicos que se entretajan. Este carácter misterioso de la sexualidad responde a la propia naturaleza del cuerpo, pues este, a decir de Morales (2011), es esa tabla simbólica donde se escribe la condición de seres enigmáticos, pero al mismo tiempo de personas sintientes:

E: Ahora que tocan el tema sobre sexualidad, ¿de qué temas les gustaría que les hablaran?

M4: Más como prácticas ¿no? De cómo se usan los anticonceptivos o cosas así.

M2: O como dinámicas, porque puede que aprendas más rápido realizando una actividad en vez de escuchar. Y sería más fácil la captación de la información porque hay tres tipos de aprendizaje; tal vez unos los puedan aprender solo con leer, o los que escuchan sin verlos, pero hay muchos que necesitan practicarlo para poder aprenderlo y poder entenderlo bien.

E: ¿Por qué es tan importante que les hablen de la sexualidad?

M4: Para conocernos, para prevenir.

H3: Yo diría que, principalmente, porque en la adolescencia lo que busca el adolescente es experimentar, conocer, y al momento no sabes cómo sucede, pero lo haces. Y aunque sepas la información, pues en pleno acto, nada que ver.

H1: Sabes la teoría, más no la práctica.

E: ¿Hay oposición por allá?

H2: Pues sería parte de mi punto de vista: cómo hacer las cosas, porque solo te dicen cómo prevenirlo. Pero hasta cuando te sucede algo malo, es cuando te das cuenta. Pero para qué esperar a que te pase algo malo, si lo puedes prevenir a través de una planeación, tener todos los medios económicos que se necesitan para mantener un bebé (Grupo deliberativo 3).



En otro grupo las deliberaciones tomaron el siguiente matiz:

E: De los temas que les interesan, ¿cuáles serían temas particulares para las niñas y cuáles para los niños?

M1: Yo digo que se habla en general, porque a mí me tocaban situaciones... Por ejemplo, en la primaria que hablaban sobre las toallas femeninas y se hacía a un lado a los hombres, y se me hacía como falta de información.

M2: Sí, les decían que se salieran del salón porque solo hablarían con las niñas, cuando ellos también tendrán que conocer, porque cuando tengan una pareja les van a tener que ir a comprar todo.

E: ¿A hombres y mujeres les preocupan los mismos problemas?

H1: En ocasiones no.

M3: Por ejemplo, nosotras tenemos cambios de humor por la menstruación o cosas así, y si estamos hablando en una clase de eso, pues ellos se aburrirían un montón. Pero como es información que van a conocer, aunque se aburran.

E: ¿Entonces harían falta más clases para que conozcan su cuerpo?

M4: Sí, por supuesto.

M3: Y que todos estuvieran escuchando.

(Grupo deliberativo 5).

Como observamos, el adolescente vive la sexualidad como algo inédito y la experimenta con intensidad en cada una de las partes de su cuerpo; de este sentir surge el interés por conocer no solamente la exterioridad corporal, sino también los posibles gozos de su compañero o compañera. Podemos decir, siguiendo a Alberoni (1991), que la sexualidad es el vehículo mediante el cual la vida explora las fronteras de lo posible, los horizontes de lo imaginario y de la naturaleza: el estado naciente. Así, el vivir adolescente se encuentra vinculado con el juego de la sexualidad: cuerpo, afecciones, erotismo, reproducción.

El amor. En las deliberaciones sobre el tema de la sexualidad, surgió en ellos la preocupación por las cosas tocantes al amor. En sus inquietudes sobre el tema, se originó una serie de preguntas y respuestas configurándose así una retórica que los sitúa de lleno en el tiempo y el espacio del otro (Duch & Melich, 2012). En nuestra sociedad, el amor nace como un universal que pone al ser humano en movimiento. Ya Platón en su diálogo *El banquete* mostraba, con especial nitidez, la magnificencia del amor en la vida de toda persona. De tal manera, para los jóvenes el amor se proyecta como una experiencia extraordinaria a la que pronto serán invitados; para ellas y ellos, se concibe como una fuente de inspiración para darle sentido al mundo:





E: ¿Qué otros temas?

M1: Pues las relaciones.

E: ¿De qué tipo?

M1: Pues muchas veces pasa que te gusta el compañero, pero no sabes de qué se trata, si es un simple flechazo, porque no sabes si es amor.

E: ¿Les gustaría que les hablaran del amor?

M2: Sí, como ve, actualmente en las jovencitas es un gran problema los embarazos, porque hay gente que en su casa no les dan el suficiente amor. Y por cualquier cosa

se salen de su casa y cualquier muchacho les dice una cosa bonita que se sienten especiales. Y ya se dejan, se podría decir que impresionar, o ya estar con él y dar todo por él, cuando realmente no es lo que sentía el muchacho. Y caen en eso por falta de atención, se podría decir, porque si te falta atención en la familia, lo querrás conseguir en la calle.

E: Entonces, ¿por qué es importante para los adolescentes que hablen del amor?

H1: Normalmente, porque es la etapa en la que inicia, es la primera vez en la que se supone o tú piensas que estás enamorado. Como dijo mi compañera, normalmente es un problema los embarazos, lo cual... lo que buscamos los adolescentes a veces por falta de amor de parte de la familia, lo buscamos en alguien más, porque alguien se siente incompleto o no se siente lo suficientemente capaz. Y al buscar a alguien más, pues normalmente en la adolescencia pues no se llega a dar nada.

E: ¿Ustedes creen que los seres humanos en general pueden vivir sin amor?

H2: Pues puede que sí se puede vivir, más de una forma muy triste. No creo que una persona sin amor pueda ser feliz.

M3: Una vida muy aburrida, muy monótona: te levantas, desayunas, comes, te vas a la escuela, regresas, haces tarea... y si no tienes el amor o el cariño de alguien, pues sería muy aburrido.

M1: Hay personas, las cuales son muchas, que son muy egocéntricas como en mi caso. Entonces puedo verme al espejo y decir que me amo; pero hay personas que no pueden hacer eso y es ahí cuando necesitan el cariño de alguien más. O que alguien le diga “te quiero” para sentirse vivos, para sentir que tienen una razón para existir (Grupo deliberativo 2).

Como se puede constatar, la necesidad del amor se empieza a instaurar en la mente de estos jóvenes, bajo la expectativa de pronto ser envueltos por su misterio. A pesar de su corta edad, las experiencias que aguarda el amor son demasiado humanas, por lo que difícilmente podrían sustraerse a su influjo. Es un motor que empieza a tomar fuerza en su espíritu, potencia que pronto los elevará a las delicias de otro cuerpo. Este deseo por poseer otro cuerpo es una de las escalas del amor, como lo señala Platón en el *Banquete*; el apetito corporal, como él mismo lo dice,

es una simiente que nace y florece en la dimensión del espíritu (Reale & Antiseri, 2004). Tenemos entonces que, para usar la expresión de Octavio Paz (2001), la llama del amor se enciende en esta edad, razón por la cual es un tema de interés por sí mismo para todo adolescente.

Inseguridad. En contraste, y a la vez cohabitante con el amor, la violencia es otra de las vivencias que han acompañado al ser humano. En el caso de la sociedad mexicana, la experiencia de la violencia nos ha tocado a todos, directa o indirectamente; se ha vuelto tan omnipresente que sectores como el de las y los adolescentes, que antes parecían ajenos a ella, ahora son también víctimas. En la actualidad, la violencia se expresa de formas muy diversas (García-González, 2019), muchas de las cuales son práctica normalizada, generándose un sentimiento de inseguridad del que nadie puede escapar. ¿Cómo viven los jóvenes ese sentimiento de temor e inseguridad? Vayamos a sus narrativas:

241



E: ¿Qué otras preocupaciones tienen ustedes? ¿Qué temas les gustaría que se vieran en sus clases si tuvieran la posibilidad de elegir?

M1: Supongo que la inseguridad, ya sea entre compañeros o afuera, porque a un compañero de mi salón lo asaltaron el primer día de clases, y las autoridades casi no hicieron nada al respecto. La maestra se dio cuenta y simplemente lo llevaron a la enfermería, y al día siguiente como si nada.

E: ¿Del tema de seguridad qué puntos creen que un adolescente debe conocer?

H1: Cuestiones de asaltos o cómo identificar cuando hay personas que te pueden secuestrar.

H3: Pues creo que también deberían enseñarte a no tenerle tanto valor a las cosas, porque por lo mismo pueden sucedernos cosas que no queremos por los robos.

M2: Aprender a identificar a esa personita que a veces se ve medio rara, y en vez de hacerle confianza y acercársele, huir o qué sé yo. Nos habían dicho que ya cuando veas que están atrás de ti, que grites el nombre de alguien, aunque no sea nadie pues, para que se asusten... consejos de ese tipo (Grupo deliberativo 2).

En otro de los grupos, el tema de la inseguridad se sopesa de la siguiente manera:

E: ¿Cuáles son algunas preocupaciones que tienen cuando se levantan para venir a la escuela?

H1: Tal vez la inseguridad.

E: ¿Por qué la inseguridad?

H1: Pues, el simple hecho de... como nosotros, que vamos en la tarde, a la hora de salir se pone oscuro y el problema es que en la noche hay más inseguridad, como el caso de acosos, robos y otras cosas.

M1: Por ejemplo, que no hay mucha iluminación, porque a veces, cuando salimos casi no hay luces. Y como ahorita que necesito lentes, casi no veo y me tropiezo.

E: Con relación a este tema, ¿qué más?

H2: El tiempo de traslado.

E: ¿Cómo?

H2: A veces se hace muy largo, al menos a mí me toca rodear un poco. (Grupo deliberativo 5).

Con relación a este tema en uno de los grupos un joven se expresa así:

H1: El mundo está de mal en peor, la verdad.

E: ¿Por qué lo ven de mal en peor?

H1: En el caso, digamos, psicológico de las personas; por ejemplo, que hace poco unos cárteles mataron a una familia de Estados Unidos confundidos. Otra parte es que estamos terminando con el planeta debido a la contaminación, y sin ver a alguien o algo, que se haga para detener todo eso (Grupo deliberativo 4).

Sin duda, las narrativas de las y los adolescentes en torno a la violencia son apasionadas. Este apasionamiento puede ser un punto de partida para reflexionar sobre la condición humana, capaz de producir belleza en el mundo, pero también de cometer atrocidades. Resultan evidentes las implicaciones morales y éticas del problema de la violencia; por eso es importante que los jóvenes tomen conciencia sobre ella. A través de la acción deliberada, se puede conducir a las y los adolescentes a vislumbrar categorías éticas como el mal. El cultivo del juicio moral posibilitaría distinguir el mal y la crueldad (Lara, 2009); así, se configura como un buen ejercicio para sensibilizar a las y los adolescentes de lo importante que es la construcción de una sociedad moral y educada.

Reflexiones

Más allá de los adjetivos que simplifican los juicios de las y los adolescentes, encontramos que sus intereses y preocupaciones no son lineales; más parecen terreno escarpado y lleno de honduras. Sin embargo, podemos observar que el proyecto de vida emerge de sus narrativas agrietadas como una veta especialmente atractiva desde un punto de vista filosófico y pedagógico. Para cualquier persona, la construcción de un proyecto de vida está llena de interrogantes e interpelaciones; como si de otro se tratase, estas son condiciones de alto valor para el ejercicio de la deliberación

filosófica y, por tanto, para la elaboración de un proyecto de enseñanza de la filosofía.

Resulta razonable pues, pensar que las y los adolescentes, dado que empiezan a vivir una vida siendo conscientes de ello, buscan los modos de hacerlo tratando de encontrarle sentido a la realidad que de manera espontánea los enfrenta. En esa búsqueda se cuestionan sobre su existencia, sus identidades y sus temores, entre otras dimensiones. Si Jaspers (1985) tiene razón al decir que estamos albergados por una conciencia de mundo, la construcción de un proyecto de vida es una oportunidad fecunda para cautivar a estos jóvenes en el ejercicio de la filosofía, a través de los problemas y los asuntos que los estremecen, muchos de los cuales han sido y son ampliamente discutidos en esta disciplina. Las interrogantes de fondo que se formula cualquier joven —¿qué voy hacer con mi vida? ¿qué deseo para mí en el futuro? — son interrogantes que, si bien surgen desde el ser individual, no se reducen al sí mismo; descubrirlas y quitarles el velo requiere de la interpelación a los demás, al mundo, a la sociedad y a sus valores. En tanto que entienden el proyecto de vida de los otros, en esa medida se pueden volver más críticos de sus propias ideas y más tolerantes hacia los puntos de vista de sus pares, por más simples que puedan ser percibidos. Esta es la base del cuestionamiento ético sobre nuestra existencia, tal y como lo proponía Sócrates.

Naturalmente, en esta edad temprana, al pensar en un proyecto de vida y manifestarse en torno a él, se cultivan la amistad, el reconocimiento del otro, la convivencia, los derechos de los demás y un conjunto de valores que los propios adolescentes refieren como fundamentales para ser tratados en la escuela. En estricto sentido, para este grupo de adolescentes, manejar un plan de vida, como un fin en sí mismo, es trazar una ruta imaginaria que permita ir construyendo y reconstruyendo su existencia, examinando los medios ideales para hacerlo de la mejor manera. Esta inquietud es una clara señal de que, ya a esa edad, piensan en su futuro. Este escenario representa un buen momento para que pongan en juego su intelecto y su sensibilidad, enseñándose a dar y pedir razones ante cualquier asunto. Con el plan de vida, el joven estudiante se dimensiona a sí mismo, toma conciencia de que solo él es capaz de edificar las bases de su propio porvenir; al mismo tiempo, cuando contrasta sus ideas con sus pares, descubre que existen coincidencias y diferencias. Ahora bien, construir el proyecto de vida entraña narrar quiénes somos (Larrosa, 2013) en un presente; esta narrativa, que implica un aquí y ahora, se vuelve reveladora porque abre la posibilidad de un más allá en el tiempo, esto es, se juega con la posibilidad de imaginarse el futuro como otro horizonte por vivir. Desde un punto de vista aristotélico,



se puede afirmar que “El obrar humano deliberado mira siempre a un fin último o bien supremo” (Rodríguez, 2010, p. 89). En estas condiciones se genera la alternativa de deliberar, filosóficamente hablando, no solo sobre la vida como fin último, sino también sobre las aporías del tiempo, desde su existencia fenoménica hasta su concepción metafísica (Jullien, 2005), tema discutido ampliamente por Aristóteles, San Agustín, Bergson, Heidegger y otros grandes filósofos.

Asimismo, sus preocupaciones por el proyecto de vida recuperan un tema que también es central para ellos: la identidad. “¿Quién soy?” “¿qué me hace diferente a los demás?” y “¿Qué cosas son valiosas para mí y no para otros?” son cuestionamientos que aparecen con cierta fuerza y que, enmarcados en una trama de prácticas culturales configurativas del mundo, subyacen a su interés por profundizar en el conocimiento de sí mismos. Sabemos que el concepto de identidad es histórico: antes, el yo se pensaba como sustancia, concepto metafísico que tuvo un giro gracias a las aportaciones de Locke (Braustein, 2008). Hoy tiene connotaciones en las que participan nuestros adolescentes, y que amerita ser analizado dado sus diferentes usos. Con ese contexto histórico de trasfondo, es pertinente discutir con ellos que la identidad involucra, primero, un proceso de introspección y, segundo, el reconocimiento de los otros, los que juegan un rol esencial en la construcción de su biografía: la familia, la escuela, las amigas y amigos. De ello depende, en cierta medida, que los jóvenes reconozcan que la búsqueda de su individualidad, de una identidad original, está ligada a una causa ética, ya que todo proyecto de vida se dirige a formar parte del mundo que se habita y se desea. Esto ayuda a dos cosas: 1) que no queden atrapados en la mera apariencia y 2) que no solo se miren a sí mismos, sino también a los otros.

Así, el interés de las y los adolescentes puede entenderse como trama donde convergen temas variados, cada uno de los cuales, a su vez, entretiene con otros asuntos: el futuro, el amor, el yo y las violencias, etc. Estos son parte de una serie de tópicos que, dado su carácter universal, son foco de la reflexión filosófica. Sin embargo, quizá cualquiera de los intereses de los jóvenes, relacionados sobre su yo y sobre el mundo que los rodea, pueda servir como punto de partida para que inicien el camino de la filosofía, enfatizándoles solamente que la honestidad y el método son premisas básicas de una actitud filosófica (Rivero, 2015). Esta idea traza ya el rol que jugamos nosotros los profesores: limitarnos a generar las condiciones para que las y los adolescentes cultiven su creatividad, la potencia de su pensamiento y su sensibilidad para conectarse con la vida y dejarlos que inicien, de este modo, su aventura por el espectáculo de la filosofía.



Conclusiones

Durante el desarrollo del texto se han considerado algunas preocupaciones comunes a las y los adolescentes que pueden ser punto de partida para pensar cómo cultivar en ellos una actitud filosófica. Una premisa para que se interesen en la filosofía es el reconocimiento de su condición. Dado que muchos de sus intereses están relacionados con dilemas éticos, su deliberación podría ser una oportunidad para desarrollar su intelecto y su sensibilidad sobre temas cruciales del entramado social; por ejemplo, la legalización de la marihuana, la discriminación sexual, la disyuntiva del dilema del amor, el aborto en adolescentes y la violencia de género. Cualquier situación humana puede convertirse en un dilema ético, de acuerdo con determinadas circunstancias (Rivero, 2015). Estos dilemas son relevantes pues tienen que ver con sus propias experiencias, y son tan reales como las decisiones que deben tomar (Cohen, 2005). Pero también las y los adolescentes, tienen otro tipo de intereses relacionados con su persona. Aquí, cultivar la narración puede ser una buena alternativa para hablar y escribir sobre su papel en la vida, sobre el futuro, pues el relato, como sostienen Avilés y Balladares (2015), tiene una formación particularmente pedagógica y formativa.

En otras palabras, al ejercitar la narración oral y escrita de sus pensamientos y sus sentimientos, desarrollan, por un lado, su capacidad retórica y argumentativa y, por otro, examinan los problemas relacionados con la moral y la estética. ¿No se deduce que ha llegado el momento de darles pequeñas lecciones de doctrinas filosóficas para reforzar gradualmente sus perspectivas de forma argumentativa? La respuesta es afirmativa, bajo la condición de no intentar sustituir dogmáticamente sus ideas. Así es cómo nuestros adolescentes comienzan a valorar nuestros principios, aprenden de los demás e inician a formular juicios más claros y evidentes sobre sus creencias y sobre las prácticas morales de la sociedad. Nussbaum (2015) señala que a medida que crecen los niños, y a través de contar historias, van aprendiendo rasgos más complejos como la moderación, la perseverancia, la rectitud y la dignidad. Este es precisamente uno de los objetivos de cultivar una actitud filosófica en las y los adolescentes. Si bien las presentes reflexiones son modestas, comparten la preocupación de muchos colegas por construir una agenda para la enseñanza de la filosofía, definiendo problemas y temas de interés desde y para nuestros adolescentes, y pensando en la configuración de un canon didáctico.



Bibliografía

- ALBERONI, Francesco
1991 *Enamoramiento y amor*. México: Gedisa.
- ARISTÓTELES
2012 *Ética Nicomaquea*. (3ª. Ed.) México: UNAM.
- AVILÉS SALVADOR, Mauro & BALLADARES BURGOS, Jorge
2015 El símbolo en la experiencia latinoamericana y su incidencia para la enseñanza de la filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 173-188. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.08>
- BERLIN, Isaiah
1993 Una introducción a la filosofía. En Bryan Magee, *Los hombres detrás de las ideas* (pp. 17-46). México: FCE.
- BRAUNSTEIN, Néstor
2008 Memoria subjetiva y construcción de la identidad. En Aguilar (Coord.), *Sujeto, construcción de identidades y cambio social* (pp. 109-124). México: UNAM.
- BRONCANO, Fernando
2019 *El laberinto de la identidad*. <https://bit.ly/3zcEvk1>
- BLACKBURN, Simon
2001 *Pensar una incitación a la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- CERLETTI, Alejandro
2008 *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Zorzal.
- COHEN, Martín
2005 *101 dilemas éticos*. Madrid: Alianza editorial.
- DUCH, Lluís & MÈLICH, Joan-Carles
2012 *Ambigüedades del amor*. Madrid: Trotta.
- ESPINEL, Óscar & PULIDO CORTÉS, Óscar
2017 Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia y ensayo [Teaching philosophy. Between philosophical experience and test] *Universitas Philosophica*, 69(34), 121-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.efee>
- FERRY, Luc
2007 *Aprender a vivir*. Bogotá: Taurus.
- GARCÍA-GONZÁLEZ, Dora Elvira
2019 *La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA ZACARÍAS, Jean Carlos & VARGUILLAS CARMONA, Carmen Siavil
2015 Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 209-226. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.10>
- GOUCHA, Moufida
2011 La dinámica del método. En *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (pp. xvii-xxi). México: UNESCO/UAM. <https://bit.ly/3z12EVE>
- HEIDEGGER, Martin
1999 ¿Qué es metafísica? En Velázquez, M. (comp.), *Antología* (pp. 2-49). Toluca, México: UAEM.
- HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos & BAPTISTA, Pilar
2014 *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

246



- JASPERS, Karl
 1985 *La filosofía*. México: FCE.
- JULLIEN, François
 2005 *Del tiempo. Elementos de una filosofía del vivir*. Madrid: Arena libros.
- LARA, María Pía
 2009 *Narrar el mal. Una teoría postmetafísica del juicio reflexionante*. Barcelona: Gedisa.
- LARROSA, Jorge
 2013 *La experiencia de la lectura*. México: FCE.
- MADRIZ, Gladys
 2006 La narración y la experiencia de sí, aproximación al sentido de la autobiografía. En Walter Kohan (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes* (pp. 103-115). Buenos Aires: Novedades educativas.
- MAXWELL, Joseph
 2019 *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- MORALES, Heli
 2011 *Otra historia de la sexualidad*. México: Ediciones de la noche.
- MUÑOZ, Josep
 2013 *Prohibido pensar. Parásitos versus catalizadores del pensamiento*. Barcelona: Octaedro.
- NUSSBAUM, Martha
 2005 *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- PABLO BALLESTEROS, Juan Carlos
 2016 *La Filosofía de la Educación. Conceptos y contenidos*. Santa Fe, Argentina: Universidad Católica de Santa Fe.
- PAZ, Octavio
 2001 *La llama doble*. México: Seix Barral.
- PIAGET, Jean
 1990 *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Argentina: Ed. Península.
- POMBO, Olga
 2018 Dilemas de la enseñanza de la filosofía [Dilemmas of teaching philosophy]. *ArtefaCToS. Revista de Estudios de la Ciencia y la Tecnología*, 7(1), 175-190. <http://dx.doi.org/10.14201/art201871175190>
- PORTA, Luis & FLORES, Graciela
 2017 Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Alteridad*, 12(1), 255-276. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.11>
- QUAKNIN, Marc Alain
 2006 *Elogio de la caricia*. Madrid: Trotta.
- RAGIN, Charles
 2007 *La construcción de la investigación social*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario
 2004 *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo I*. Barcelona: Herder.
- REVENGA, Alberto
 2014 Las relaciones entre filosofía y didáctica. En Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez (coords.), *Didáctica de la filosofía* (pp. 11-35). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

- RIVERO, Paulina
2015 *Ética. Un curso universitario*. México: UNAM.
- RODRÍGUEZ, Ángel
2010 *Ética General*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- SANÉ, Pierre
2011 Los tres tiempos de la filosofía. En *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (pp. xi-xv). México: UNESCO/UAM. <https://bit.ly/3zl2EVE>
- STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet
2016 *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín Colombia: Universidad de Antioquia.
- THOMSON, Garret
2002 *Introducción a la práctica de la filosofía*. Bogotá: Panamericana.
- UNESCO
2009 *Enseñanza de la filosofía en América Latina y El Caribe*. <https://bit.ly/3nBYtmg>
2011 *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: UNESCO/UAM. <https://bit.ly/3zl2EVE>
- TOZZI, Michel
2011 El encuentro del adolescente con la filosofía. En *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (p. 68). México: UNESCO/UAM. <https://bit.ly/3zl2EVE>
- WARBURTON, Nigel
2013 *Una pequeña historia de la filosofía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- WILLIAMS, Bernard
2013 *Problemas del yo*. México: UNAM.
- ZANGARO, Marcela
2013 *Filosofía*. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.



Fecha de recepción del documento: 18 de septiembre de 2021
Fecha de revisión del documento: 15 de diciembre de 2021
Fecha de aprobación del documento: 15 de marzo de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022